

Lenhart, Volker; Röhrs, Hermann

Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt

Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: *Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie.* Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 129-144. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Lenhart, Volker; Röhrs, Hermann: Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt - In: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: *Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie.* Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 129-144 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231124 - DOI: 10.25656/01:23112

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231124>

<https://doi.org/10.25656/01:23112>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungs- wissenschaftlicher Forschung

Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft

Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Herausgegeben von Dietrich Goldschmidt
unter Mitwirkung von Henning Melber

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung:

interdisziplinäre Studien über d. Stand d. Wiss.;

Berichte; Besprechungen; Bibliographie /hrsg. von

Dietrich Goldschmidt. Unter Mitw. von Henning Melber. –

Weinheim; Basel : Beltz, 1981.

(Zeitschrift für Pädagogik ; Beih. 16)

ISBN 3-407-41116-2

NE: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]; Melber,

Henning [Mitverf.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 411162

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers	5
------------------------------------	---

Einleitung

DIETRICH GOLDSCHMIDT

Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt	17
---	----

1. Die historische Situation der Bundesrepublik Deutschland in ihrer Beziehung zur Dritten Welt / 2. Bisherige Forschung in der Bundesrepublik Deutschland über Bildung und Erziehung in der Dritten Welt / 3. Grundsätze und Wirklichkeit der Bildungshilfe und Forschungsförderung seitens der Bundesrepublik Deutschland / 4. Wissenschaftliche Einsichten, politische Bedingungen und praktische Erfahrungen als Basis künftiger Forschung / 5. Die Aufgaben künftiger Forschung als Ertrag der Beiträge im vorliegenden Heft

Teil I: Entwicklung und Bildung: Theorien, Analysen, Aporien

PATRICK V. DIAS

Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt	33
---	----

1. Sozial-historische Gegebenheiten des Erziehungswesens / 2. Erziehungsförderung im Entwicklungsprozeß / 3. Erziehung, Modernisierung und Humankapitalbildung / 4. Erziehung – ein Entwicklungshindernis? / 5. Erziehungsprozeß und Erziehungswissenschaft / 6. Schlußbemerkung / Anhang: Systematische Bibliographie zu „Erziehung und Entwicklung bzw. Modernisierung“

ULLRICH LAASER

Bildung und Systemwandel in der Dritten Welt. Perspektiven einer entwicklungsbezogenen Bildungsforschung	49
--	----

1. Theoretische und paradigmatische Perspektiven – 1.1. Strukturfunktionalismus – 1.2. Systemtheorie – 1.3. Verhaltenstheorie – 1.4. Konflikttheorie – 1.5. Dependenztheorie – 1.6. Theorie des interventionistischen Kapitalismus – 1.7. Paradigmenverbund / 2. Thematisches Spektrum – 2.1. Die ökonomische Dimension – 2.2. Die politikwissenschaftliche Dimension – 2.3. Die sozialpsychologische Dimension

ERNEST JOUHY

Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt. Anmerkungen zu den Beiträgen von DIAS und LAASER	67
--	----

Die Widersprüchlichkeit der Vermittlung herrschender Ideen: zum Verhältnis von Tradition zu Innovation – Zur Wechselwirkung von ökonomisch-sozialer Macht und daraus resultierender Ideen:

die Erziehungs- und Bildungstheorien – Entwicklung und Bildung: Strategien des Bildungstransfers und die Auswirkungen in Ländern der Dritten Welt – Zum Doppelcharakter von Machteliten in Ländern der Dritten Welt – Konsequenzen für Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung im Weltmaßstab

FREYA DITTMANN-KOHLI

Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt 77

1. Problemstellung und Erkenntnisinteresse / 2. Leistungsorientierung – 2.1. Relevanz des Konstrukts „Leistungsmotivation“ – 2.2. Kulturelle Varianten der Leistungsorientierung – 2.3. Die Indeterminiertheit des Konstrukts – 2.4. Interventionsprogramme / 3. Pro-soziale Orientierungen / 4. Intellektuelle Fähigkeiten – 4.1. Intelligenztestleistungen – 4.2. Kognitive Entwicklung – 4.3. Problemlösefähigkeit (Außerschulische Erwachsenenbildung – Schulische Interventionsplanung) / 5. Zur Problematik „wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale“

TRAUGOTT SCHÖFTHALER

Informelle Bildung 97

1. Zum Begriff „informelle Bildung“ / 2. Genauere Bestimmung von informeller Bildung / 3. Frühere Ansätze zum Konzept der informellen Bildung / 4. Interdisziplinäre Konzepte zu Bedingungen und Prozessen informeller Bildung / 5. Heuristisches Schema zur Organisation von Bildungsprozessen / 6. Kultur- und Kognitionsforschung / 7. Ethnotheorie und deskriptive Ethnologie / 8. Modernisierungsforschung (Zur Genese von Leistungsmotivation – Zu „individueller Modernisierung“ – Psychoanalytisch orientierte Forschungen – Zum Zusammenhang von Kulturwandel und Feldabhängigkeit kognitiver Orientierung – Zur Rolle der Muttersprache und einer [fremden] Zivilisationssprache – Zur sozialen Bedeutung ethnischer Zugehörigkeit) / 9. Zur Erforschung informeller Bildungsprozesse (Institutionalisierungsformen von Bildung – Mythos und Magie im modernen Alltagsdenken – Fallstudien zur Rollendifferenzierung – Inhalts- und Sekundäranalysen von Akkulturationsberichten – Informationssammlung zu ethnisch-sprachlichen Konflikten – Umfrage zum Stand der Hintergrundinformationen von Bildungspolitikern)

DORIS ELBERS / HEINZ KULL

Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt. Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen 117

1. Vorbemerkungen / 2. Benachteiligungen im und durch das Bildungssystem / 3. Slum- und Squatterbevölkerung, der informelle ökonomische Sektor in den Städten der Dritten Welt / 4. Zusammenfassung, Schlußfolgerungen und offene Fragen

Teil II: Pädagogische Intervention durch Institutionen: Schule, tertiärer Bereich, Massenmedien

VOLKER LENHART / HERMANN RÖHRS

Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt 129

1. Schule und Entwicklung / 2. Zur Anwendbarkeit schultheoretischer Annahmen auf Gesellschaften der Dritten Welt / 3. Die Funktionen der Schule – 3.1. Die Qualifikationsfunktion – 3.2. Die Sozialisationsfunktion – 3.3. Die Allokationsfunktion / 4. Die Dimensionen der Schule – 4.1. Die strukturelle Dimension – 4.2. Die administrative Dimension

HAGEN KODES

Curriculum und Entwicklung. Unter welchen Bedingungen ist eine gelingende internationale Zusammenarbeit zwischen Curriculumforschern in der Bundesrepublik und in der Dritten Welt denkbar? 145

1. Curriculuminnovation in der Dritten Welt: Geschichte einer heimlichen internationalen Arbeitsteilung – 1.1. Der kulturpolitisch orientierte Revitalisierungsansatz und der bildungsökonomisch orientierte Ruralisierungsansatz – 1.2. Der wissenschaftspropädeutisch orientierte Sozialisationsansatz und der gemeinwesenpädagogisch orientierte Enkulturationsansatz – 1.3. Der sozio-ökonomisch orientierte Integrationsansatz und der polit-ökonomisch orientierte Mobilisierungsansatz – 1.4. Entwicklungslogik der Curriculuminnovation oder historische Dynamik? / 2. Curriculum und individuell-gesellschaftliche Entwicklung – 2.1. Gesellschaftliche Entwicklung – 2.2. Individuelle Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung – 2.3. Curriculuminnovation und individuell-gesellschaftliche Entwicklung / 3. Merkmale einer ‚entwicklungsangemessenen‘ Curriculumarbeit / 4. Probleme und Perspektiven einer internationalen Curriculumforschung und -kooperation

JOSEF MÜLLER

Grundbildung in der Dritten Welt 169

1. Das Schuldilemma in Entwicklungsländern / 2. Das Grundbildungskonzept / 3. Die Schule als Institution der Grundbildung / 4. Das außerschulische Bildungswesen / 5. Verbindungen schulischer und außerschulischer Ansätze / 6. Ansätze einer integrierten Grundbildung / 7. Aufgabenbereiche der Bildungsforschung

KARL-HEINZ FLECHSIG / REINHARD FUHR

Methodik und Technologie des Unterrichts. Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben 187

1. Nutzung von Massenmedien für Unterrichtszwecke / 2. Nutzung von Lerngelegenheiten außerhalb des Klassenraums / 3. Nutzung mobiler Lerngelegenheiten / 4. Wechsel bzw. Veränderung der Unterrichtssprache / 5. Integration von Arbeit und Lernen / 6. Nutzung außerschulischer, in der Gemeinde angesiedelter Ressourcen, insbesondere Einbeziehung nicht-professioneller resource persons / 7. Alternative Lernformen innerhalb des Klassenraums

MICHAEL OMOLEWA

Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt 197

1. Traditionale Prüfungsverfahren / 2. Der Einfluß der christlichen Mission / 3. Staatliche Einflüsse und die Attraktivität von Zeugnissen / 4. Wirkungen / 5. Kritik / 6. Die gegenwärtige Lage / 7. Zusammenfassung

FRANK ACHTENHAGEN / HEIDRUN BURFEIND / REINHARD FUHR

Aufgaben für Forschungen über das Berechtigungswesen. Ein Nachwort zum Aufsatz von M. OMOLEWA 211

1. Zum Zusammenhang von Berechtigungswesen, Qualifikationen und Prüfungen / 2. Forschungsaufgaben

HEINZ-PETER GERHARDT

Lehrerrolle und Lehrerbildung in der Dritten Welt. Ihre Bedeutung für den Aufbau des Erziehungswesens in Afrika 215

1. Entwicklungen in der Lehrerbildung / 2. Erziehung und Lehrer in der Gesellschaft – 2.1. Zum Verhältnis von Gesellschaft und Erziehungssystem – 2.2. Neue Aufgaben für die Lehrerschaft /

3. Curriculumentwicklung und Lehrerpersönlichkeit – 3.1. Curriculumentwicklung und -dissemination mit der Lehrerschaft – 3.2. Verfahren und Methoden von Unterricht – 3.3. Motivationsfunktion des Lehrers / 4. Ausbildungsphasen und -ebenen – 4.1. Berufsvorbereitende Lehrerbildung – 4.2. Berufsbegleitende Lehrerbildung / 5. Organisation und Verwaltung der Lehrerbildung – 5.1. Lehrerbildner – 5.2. Bildungsadministratoren – 5.3. Dezentralisation als Alternative? / 6. Ergebnisse und Forschungsschwerpunkte

MATTHIAS WESSELER

Der tertiäre Sektor des Bildungswesens in der Dritten Welt 235

1. Schwierigkeiten des Zusammenhangs: Funktionen und Konzepte / 2. Aufgaben und Probleme: Zur Gesamtheit der Funktionen des tertiären Sektors in der Dritten Welt / 3. Ausbildungsfunktion und Arbeitsmarkt / 4. Hochschulen als koloniales Erbe / 5. Bedingungen alternativer Konzepte / 6. Aufgaben für die Forschung / Anhang: Überblick zur Literatur

JENS NAUMANN

Rundfunk und Fernsehen in Afrika und ihre Bedeutung für informelle Bildung . . . 251

1. Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen in Afrika / 2. Wissenschaftliche Arbeiten über die Verbreitung und Wirkung von Radio und Fernsehen / 3. Bildungspolitische Prioritäten und Forschungsdesiderate

Teil III: Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Berichte

DIETER DANCKWORTT

Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland. Organisation – Leistungen – Mängel in der Kommunikation mit der Wissenschaft 265

WOLFGANG GMELIN

Internationale Einrichtungen zur Förderung von Forschung über das Bildungswesen der Entwicklungsländer 271

T. NEVILLE POSTLETHWAITE

Zusammenarbeit von Industrie- und Entwicklungsländern. Am Beispiel der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) . . . 274

DIETER BERSTECHER / MICHEL DEBEAUVAIS

Das Internationale Institut für Bildungsplanung. Prioritäten in Forschung und Ausbildung 278

JENS NAUMANN

Die Bildungspolitik der Weltbankgruppe. Von technokratischen Wachstumsprioritäten zur landbezogenen Volksbildung 283

KARL-HEINZ FLECHSIG

Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ 289

Bildungsforschung in Zusammenarbeit mit afrikanischen Erziehungswissenschaftlern. Bericht über die erste afrikanisch-deutsche Forschungskonferenz auf Mauritius, 18.–27. Februar 1980 291

Besprechungen

Bildungsförderung und wissenschaftlich-technische Kooperation (JENS NAUMANN – HEINZ-PETER GERHARDT) 299

Entstehung und Entwicklung des Bildungswesens in ehemals deutschen Kolonien Afrikas (ULRICH BENDELE/HENNING MELBER – WOLFGANG SACHS) 303

Beiträge zum Bildungswesen Tanzanias (ELISABETH GROHS/GERHARD GROHS) 310

Traditionelle Sozialisation und Erziehung (TRAUGOTT SCHÖFTHALER – DIETRICH GOLDSCHMIDT – HENNING MELBER) 316

Kulturwandel und Erziehung in Afrika (CHRISTEL ADICK) 324

Formale Bildung und Erziehung in sieben Ländern Afrikas (RENATE NESTVOGEL – FRIEDHELM STREIFFELER) 329

Bibliographie

HENNING MELBER

Bibliographie deutschsprachiger Veröffentlichungen (1970–1980) zum Thema „Erziehung und Bildung in der Dritten Welt“ 337

Contents and Abstracts 374

Verzeichnis der Mitarbeiter dieses Heftes 382

Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt

1. Schule und Entwicklung

Seit Beginn des zweiten Entwicklungsjahrzehnts ist eine Infragestellung der Bedeutung der Institution ‚Schule‘ in der entwicklungspolitischen Konzeption der meisten Länder der Dritten Welt unverkennbar. Dabei hat der Bildungsbereich als ganzer durchaus nicht an Gewicht verloren. Die formale schulische Bildung soll aber teilweise ergänzt, ja ersetzt werden durch ein nichtformales Lernangebot, in dem außerschulische Lernorte mit verschiedenen Institutionalisierungen eine Rolle spielen. Schule tritt tendenziell in ein Netz mehrerer Bildungsinstanzen. Dieser auf konzeptioneller Ebene in den meisten Ländern bejahten Verknüpfung von formaler und nichtformaler Bildung und der Integration beider in einen übergreifenden, andere gesellschaftliche Sektoren einbeziehenden Entwicklungsplan stehen freilich nur vergleichsweise wenige Realisierungsansätze gegenüber (vgl. COOMBS/MANZOR 1974). Da es nichtformale Bildungsangebote in nennenswertem Umfang nicht gibt, bleibt Schule neben den auch ausbildenden traditionellen Sozialisationsinstanzen ‚Familie‘ (etwa im Bereich der Subsistenzlandwirtschaft) ‚Handwerk‘ und ‚Handel‘ (z. B. im Bazar) dominierende (Aus-)Bildungsagentur. Auch dort, wo der Ausbau der nichtformalen Bildung energisch angegangen wird, bleibt die Institution als wichtiger Strang des Netzes erhalten; sie wandelt sich zwar (Stichworte: *Ruralisierung*, *basic education*), aber keine Gesellschaft führt eine radikale Entschulung durch.

Für den im zweiten Entwicklungsjahrzehnt feststellbaren relativen Bedeutungsverlust der Schule sind Erfahrungen ursächlich, die sich zu einem Motivkatalog der Kritik verdichtet haben (vgl. PONSIOEN 1972; CARNOY 1974; *Educational Policies and Plans in Africa in the 1970's* 1977, S. 4): (1) Die Kosten für die Schule sind zu sehr gestiegen und zu hoch. (2) Investitionen in die Schule bleiben, wenn keine entsprechenden Veränderungen im gesellschaftlichen Umfeld vorgenommen werden, unproduktiv. (3) Die Schule verschleudert insbesondere mit hohen Wiederholer- und Abbrecherquoten die anderswo dringend benötigten Ressourcen. (4) Das zu Beginn der 60er Jahre proklamierte Minimalziel der Primarschulbildung für alle ist in den meisten Ländern nicht erreicht und in absehbarer Zeit auch nicht zu erreichen. (5) Schule bereitet einseitig auf Tätigkeiten im sog. modernen Sektor vor. Es besteht eine Diskrepanz zwischen in der Schule angebahnten Qualifikationen und dem Beschäftigungssystem (*mismatch*). Bei fortbestehendem dringenden Bedarf an Fachkräften sehen sich viele Länder mit dem Problem der bereits auf Sekundarebene und in der Hochschule ausgebildeten Arbeitslosen (*educated unemployment*) konfrontiert. (6) Die Schule perpetuiert oder vergrößert die soziale Ungleichheit. Schulen wurden in der Kolonialzeit ursprünglich geschaffen, um eine Minderheit der Bevölkerung den Herrschaftsinteressen der Kolonisatoren zu assimilieren. In den nachkolonialen Staaten dienen sie häufig der Privilegiensicherung einer kleinen herrschenden Schicht. Innerhalb des Schulsystems kosten die Sekundarschulen und die Einrichtungen des Hochschulbereichs genauso viel oder mehr als die Primarschulen, aber nur eine Minderheit der Schüler kann diese Schulstufen durchlaufen. (7) Die Schulen fördern den Stadt-Land-Gegensatz; sie begünstigen durch ihre bloße Lage die städtische Bevölkerung. (8) Schulen sind curriculare Einbahnstraßen. Der Besuch einer Schulstufe qualifiziert häufig zu nichts weiter als zum Besuch der nächsten Stufe.

Die reale Bedeutung der Schule zeigte am Beginn des zweiten Entwicklungsjahrzehnts die Tatsache, daß die Entwicklungsländer 1968 bis 1973 durchschnittlich 18,1% ihrer Staatsausgaben für Bildung aufwendeten (WORLD BANK 1974, S. 18f.). – Bezüglich der am wenigsten entwickelten Länder hat

die UNESCO eine Hochrechnung der Schulbesuchsquoten bis 1985 vorgelegt (*Trends and Projections of Educational Enrolment in the 25 Least Developed Countries* 1974), deren Daten zeigen, daß trotz rapider Ausdehnung des Schulsystems gerade in den ärmsten Ländern die absolute Zahl der Kinder und Jugendlichen, die keine Schule besuchen können, anwächst.

2. Zur Anwendbarkeit schultheoretischer Annahmen auf Gesellschaften der Dritten Welt

Bisher vorliegende Analysen zu den Reproduktionsfunktionen der Schule (FEND 1974) gelten hauptsächlich für entwickelte Industriegesellschaften. Es stellt sich die Frage, ob die auf solcher Grundlage entwickelten schultheoretischen Annahmen bei der Anwendung auf Entwicklungsländer noch gültig bleiben. Ein Modell, das von der Qualifikations-, der Sozialisations- und der Allokationsfunktion der Schule ausgeht und zumindest eine strukturelle und eine administrative Dimension berücksichtigt, scheint uns anwendbar, wenn drei spezifische Grund- und Rahmenbedingungen beachtet werden: (1) Die konkrete historische Situation der Gesellschaften der Dritten Welt ist näher zu bestimmen. Es handelt sich um dependente, strukturell heterogene Entwicklungsgesellschaften. In diese Bestimmung ist selbst wieder eine Theorie-Integration eingegangen. Von den Dependenztheorien wird das Bestehen eines internationalen Abhängigkeitsgefälles übernommen, das sich in Gesellschaften der Dritten Welt innergesellschaftlich niederschlägt. Diese zeichnen sich nicht nur durch das Nebeneinanderstehen eines sog. traditionellen und eines sog. modernen Wirtschaftssektors, sondern durch das gleichzeitige Miteinander verschiedener Produktionsweisen und entsprechender kultureller Orientierungen sowie eine vom staats- oder privatkapitalistischen Bereich ausgehende Herrschaftsstruktur aus. Sie haben gleichwohl innergesellschaftliche, an bestimmte Voraussetzungen gebundene Entwicklungspotenzen. (Hier nimmt die Bestimmung der historischen Situation den nicht zu übergehenden Rest der ansonsten zu recht für gescheitert erklärten Modernisierungstheorien auf.) Die Industriegesellschaften sind trotz ihrer fortbestehenden Klassen- oder Schichtstruktur homogener.

(2) Für die Dritte Welt ist eine Außenabhängigkeit gerade des Subsystems ‚Schule‘ zu konstatieren. In den meisten Ländern wurde das Schulwesen durch die Kolonialmächte eingeführt, in den wenigen nicht direkt kolonisierten Ländern (z. B. Afghanistan) entstand es nach europäischen Vorbildern. In Gesellschaften, in denen die Schule zum vorkolonialen Bestand an Institutionen gehörte, z. B. die Koranschulen in islamischen Ländern oder die koptisch-christlichen Schulen in Äthiopien, waren die Einrichtungen nicht oder nur sehr schwer mit dem „neuen“ Schulwesen zu integrieren. Nach der Unabhängigkeit hat trotz der Bemühungen um Afrikanisierung usw. das Bestreben nach internationaler Äquivalenz der Abschlüsse und Diplome, besonders im Hinblick auf den Hochschulzugang, eine Orientierung an entsprechenden curricularen Standards Europas und Nordamerikas hervorgerufen (vgl. die Beiträge von OMOLEWA und ACHTENHAGEN et al. in diesem Heft).

(3) Für die Dritte Welt ist das Verhältnis der Schule zu anderen Sozialisationsinstanzen besonders zu akzentuieren. Gerade das Nebeneinander verschiedener Produktionsweisen mit jeweils eigenen Systemen von Sozialisationsagenturen verschärft die Problematik, wie sich schulische Sozialisation zu der in der Familie, in der *peer group*, im ethnischen Verband, in den traditionellen Berufsfeldern sowie in nichtformalen Bildungseinrichtungen vermittelten Erziehung und Bildung verhält.

3. Die Funktionen der Schule

3.1. Die Qualifikationsfunktion

Der Qualifikationsbegriff hat in der erziehungswissenschaftlichen Fachsprache keinen präzisen Bedeutungsgehalt. Für Gesellschaften der Dritten Welt gibt es offenbar erst Rahmenannahmen. Um der Struktur der Arbeitsplätze in der Dritten Welt gerecht zu werden, haben BOSSE/RUDERSDORF (1976, S. 14–52) in anderem Kontext zwischen *white collar*-, *blue collar*- und *no collar*-Arbeitsplätzen unterschieden und für jeden der Bereiche unterschiedliche, aus der Arbeitsorganisation folgende Qualifikationen abgeleitet. Mit *white collar* sind dabei planerisch administrative Tätigkeiten im modernen Sektor der Wirtschaft und im Staatsapparat gemeint, mit *blue collar* vorwiegend Handarbeiten umfassende Tätigkeiten in gewerblichen Betrieben desselben Sektors, und mit *no collar* ist die landwirtschaftliche Tätigkeit der marginalisierten ländlichen Massen bezeichnet. In diesem Schema ist aber der Bereich des ländlichen oder städtischen traditionellen (Klein-) Handwerks und Handels sowie die ähnlich strukturierten, auf neue Güter und Dienstleistungen bezogenen Betriebe (z. B. Autoreparaturwerkstätten) nicht erfaßt. Letztere werden gewöhnlich als städtischer informeller Sektor bezeichnet. Nimmt man dies als *grey collar* apostrophierbares Feld hinzu, läßt sich folgende Klassifikation von Tätigkeiten vornehmen, die zugleich die faktischen Qualifikationsniveaus angibt:

white	
blue	grey
	no

Die *collar*-Struktur im ganzen und die quantitative Besetzung der einzelnen Bereiche stellen ein Modell zur Beschreibung des gegenwärtigen Zustandes einer Entwicklungsgesellschaft dar. Entwicklung bedeutet unter anderem, nicht nur die Zahl der den einzelnen *collars* zuströmenden Schüler, sondern die Realität der *collars* selbst zu verändern. Für die gegenwärtige Situation freilich muß eine Bildungspolitik, die die Entstehung von *mismatch* und die Verschwendung von Ressourcen vermeiden will, die *collars* zur Kenntnis nehmen. Die für unsere Gesellschaft vorgeschlagene wenigstens vorübergehende Entkoppelung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem, etwa mit der Prämisse, einen Vorrat an Qualifikationen zu produzieren, ist für die meisten Länder der Dritten Welt angesichts der knappen Mittel kein Ausweg.

Für die Schulreform folgt aus den Erwägungen (a) im Hinblick auf die *Primarstufe*: Bei Beibehaltung eines grundbildenden Kerns, der den Besuch einer Sekundarschule ermöglicht, Öffnung des traditionellen Curriculum um berufsorientierende und in den letzten Klassen berufsvorbereitende Inhalte (*ruralization, vocationalization*), letztere in Verbindung mit nichtformalen Bildungsangeboten an anderen Lernorten, Teilentprofessionalisierung der Lehrerrolle durch Hinzuziehung von Repräsentanten der künftigen möglichen Berufsfelder; (b) im Hinblick auf die *Sekundarstufe*: Fortsetzung der Bildung der Primarstufe nicht nur im grundlegenden, allgemeinbildenden Kern, sondern auch im berufsbildenden Bereich, wobei allerdings hier eine direkte Berufsausbildung erfolgen muß. Angesichts des Scheiterns der Berufsschulen in der Dritten Welt (FOSTER 1964) ist auch auf der Sekundarstufe eher an eine Verzahnung des schulischen Lehrgangs mit nichtformalen Bildungsangeboten zu denken.

Um den Gesellschaften der Dritten Welt allerdings eine gleichberechtigte Stellung mit den Industrieländern zu ermöglichen, scheint es bei erzielten Entwicklungsfortschritten

notwendig zu sein, die Ruralisierung bzw. Berufsorientierung der Schule zumindest für den Primarbereich und Sekundarbereich I langfristig wieder zurückzunehmen. Geeignete Indikatoren, die eine entsprechende Veränderung der Bildungspolitik, z. B. im Sinne einer Umwandlung der Berufsorientierung in ein polytechnisches Unterrichtsprinzip, signalisieren könnten, sind zu entwickeln. Einer der Indikatoren könnte beispielsweise das quantitative Zurückgehen des *no collar*-Bereichs sein. Für Gesellschaften der Dritten Welt ist unverkennbar, daß auch ökonomische Schwierigkeiten Ursache der allenthalben feststellbaren Kritik an der Schule gewesen sind. Die Anwendung der Qualifikationsthese zur Erklärung von Bildungsreformen in diesen Gesellschaften, die detailliert noch kaum durchgeführt ist, könnte theoretisch und praktisch für die Politikberatung fruchtbar sein.

3.2. Die Sozialisationsfunktion

Die Schule in der Dritten Welt ist bisher eine Institution geblieben, die ebenso viele soziale Probleme erzeugt, wie sie gelöst hat: Zum einen wurde sie vorwiegend an westlichen Maßstäben gemessen, ohne Begründung durch eine, die besonderen Verhältnisse berücksichtigende Theorie der Schule; zum anderen wurde bisher keine Theorie der Sozialisation und ihrer erzieherischen Implikationen für die Dritte Welt entwickelt und zur Grundlage der Schulgestaltung gemacht; schließlich sei die (alle diese Teilaspekte) umfassende Generalthese formuliert: Erst im Zusammenhang mit einer Theorie der Sozialisation läßt sich eine Schultheorie entfalten, die die Voraussetzungen dafür sichert, daß die Schule sich um Antworten auf die vorgegebenen sowie auf die von ihr laufend produzierten sozialen Probleme bemüht. Da dieses Problemfeld regional und kontinental recht unterschiedlich ist, bezieht sich die folgende Darstellung (zur Sicherung eines relativ geschlossenen Sozialisationsfeldes) in erster Linie auf die Verhältnisse in Schwarzafrika.

Die Diskussion der Theorie der Sozialisation sowie der Schultheorie in ihrem Rahmen ist in den Industrieländern in unterschiedlicher Intensität geführt worden und ist weder einheitlich verlaufen, noch hat sie einen übernationalen Erfahrungsaustausch erbracht. Während die Theorie der Sozialisation die vorgegebenen sozialen Strukturen sowie ihr Wechselspiel und ihre Interaktionen in Familie, *peer group* und Gemeinde zu klären versucht, ist es die Aufgabe einer Theorie der Schule, die erzieherischen Aktionsformen wissenschaftlich zu erhellen und die Wechselwirkung mit den Sozialisationsbereichen zu klären. Dabei ist nicht zu übersehen, daß gerade im Kontext der Schule ein Sozialisationsgeschehen aufweisbar ist, dessen prägende Kraft erheblich bleibt. Die in diesem Zusammenhang wiederholt thematisierte Bildungskrise (COOMBS 1969) ist in erster Linie eine Schulkrise, weil diese Institution weder ihren Ort im Rahmen der Sozialisation gefunden noch ihn wissenschaftlich bestimmt hat. Die Bildungskrise hat ihre Ursachen einmal in dem Bildungsgefälle zwischen den Industriestaaten und der Dritten Welt und zum anderen in den Disparitäten zwischen dem Schulsystem in der Dritten Welt und seinem soziokulturellen Umfeld. Gerade in den Ländern der Dritten Welt, in denen die Schule häufig sehr jung und kolonialer Herkunft ist, bildet die Wert- und Normvermittlung – als Sozialisationsfunktion – ein besonderes schultheoretisches Problem. Die geltenden Normen und Werte werden angesichts realer Aufgaben (*felt needs*) übernommen (HARMAN 1974, S. 82).

Allerdings fehlt es nicht an paradigmatisch ausgefalteten Situationen, in denen die Werte und Normen in letztgültiger Thematisierung dem Heranwachsenden vor Augen geführt

werden. Das geschieht insbesondere an den Wendepunkten des Lebens (Geburt, Knaben- und Mädcheninitiation, Heirat, Tod) – gleichsam als kanonisierte Lehre und Warnung (häufig unter Beschwörung der Vorfahren) in einem feierlich ausgestalteten Rahmen. Diese Zäsuren im Prozeß individueller Entwicklung machen deutlich, daß die Schule (anders als in den Industrieländern) nur ein Epiphänomen neben den althergebrachten Sozialisationsagenturen darstellt. Die informellen Sozialisationsinstanzen sind der fixierte erzieherische Untergrund, der die Schule und ihre erzieherischen Bemühungen trägt oder wirkungslos werden läßt. Daher ist es notwendig, das Umfeld des Sozialisationsfaktors ‚Schule‘ so zu vergegenwärtigen, daß seine natürlichen erzieherischen Kräfte in Rechnung gestellt werden können. Das soll durch den Aufriß der folgenden sozialen Verhältnisse geschehen: (a) die Mutter-Kind-Beziehung als Ausdruck des Lineagesystems, (b) der Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter.

Zu (a): Die Mutter-Kind-Beziehung als Ausdruck des Lineagesystems: Die traditionelle Gesellschaft, wie sie in Afrika bestand und vor allem in den ländlichen Distrikten auch heute noch vorherrscht, ist weitgehend statisch auf die Sicherung des sozio-kulturellen Erbes angelegt. In diesem Rahmen kommt besondere Bedeutung dem Verwandtschaftssystem zu, das allerdings für das afrikanische Kind jeweils nur in der Gruppe eines Elternteils existent wird: patrilinear, d. h. dem Vater zugehörig, oder matrilinear, d. h. der Mutter zugehörig¹. Mann und Frau bleiben zeit ihres Lebens Angehörige unterschiedlicher Abstammungsgruppen. Patrilinearität, meistens verbunden mit Patrilokalität, schließen die Frau aus der Verwandtschaftsgruppe des Mannes aus und separieren sie von ihrer Sippe. Diese Beziehungen werden auch durch die Formen der Ehe und der Eheschließung beeinflusst. Weit aus die meisten schwarzafrikanischen Gesellschaften erlauben noch die Polygamie, faktisch leben aber nur etwa 35% der verheirateten Männer in Schwarzafrika polygam (nach BAUER 1979, S. 82). Die durch die Polygamie zu erwartende größere Nachkommenschaft hat die Aufgabe, sowohl die Lineage fortzusetzen als auch die älteren Generationen zu ernähren, wenn diese nicht für sich selbst sorgen können. Folgen der Polygamie sind der Mutter-Kind-Haushalt und die partielle Vaterabwesenheit. Damit trägt die Polygamie faktisch zu einer Begrenzung der männlichen Autorität über die Frauen und Kinder bei. Die Erziehung ist daher, vor allem während der Kindheit, Aufgabe der Mutter. Während sich die Söhne mit zunehmender Reife von der Mutter trennen und sich den Männern anschließen, bleibt die Mutter-Tochter-Beziehung erhalten. PARSONS spricht daher vom Mutter-Kind-Subsystem (*mother-child subsystem*, PARSONS 1955, S. 37; vgl. BRIM 1966, S. 9), das erst den Weg in die Familie öffnet. Die Position der polygam lebenden Frau wird noch durch ihre weitgehende wirtschaftliche Selbständigkeit gestärkt (MOLNOS 1968, S. 50; LLOYD 1970; CLIGNET/SWEEN 1970), weil sie sich mehr als die monogam lebende Frau durch die anderen Frauen des Mannes von einem Teil der Arbeiten entlasten kann, um ihrer Erwerbstätigkeit nachzugehen.

Zu (b): Der Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter: Das Ziel der Stammesgesellschaft ist die Integration des einzelnen in die Gemeinschaft und deren Tradierung, die sowohl durch religiöse als auch soziale und ökonomische Kräfte ermöglicht wird. Unter diesen Voraussetzung hat die Erziehung der Kinder nicht die kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt und der Gesellschaft zum Inhalt, sondern sie fördert die Integration in und die Identifikation mit dem Stamm. Trotz der „Schonzeit“ von etwa zwei Jahren – eine Periode absoluter Bedürfnisbefriedigung – nimmt das Kind auf dem Rücken der Mutter an den Arbeiten außerhalb des Hauses teil, so daß es auf diese Weise und insbesondere während der weiteren Kindheitsjahre vorwiegend durch Mitleben in die Erwachsenenrolle hineinwächst (BAUER 1979). Erst in der Reifezeit, wenn der Junge zum Mann und das Mädchen zur Frau wird, setzt eine bewußte und systematische Erziehung ein. Ihre Legitimation besteht darin, daß mit dem Eintritt der Sexualreife und der Zeugungsfähigkeit das Verantwortungsbewußtsein gegenüber der Gemeinschaft geschärft werden muß. Die Pubertät, die biologisch und psychologisch den Übergang in die Erwachsenenwelt sichert, ist ein für Gemeinschaft und Individuum gleichermaßen

1 91% der Gesellschaften Schwarzafrikas sind unilinear organisiert; davon wiederum etwa 75% patrilinear (vgl. MURDOCK 1957, S. 664; ROTHE 1969; ERNY 1972a, S. 55; ERNY 1972b; BAUER 1979).

bedeutendes Ereignis. Dieser Wendepunkt wird durch erzieherische Maßnahmen gezielt vorbereitet. Zu diesem Zeitpunkt wird die Einführung in die Kultur und die Gesellschaft, die vorher unbewußt durch das Mitleben geschah, planmäßig geleitet.

Bei Jungen (und in einigen Gesellschaften auch bei Mädchen) ist die Initiation begleitet von einer mehr oder weniger langen Zeit des Sich-Zurückziehens in die sog. „Busch-Schule“, in der ein Vertreter der Erwachsenenwelt Wissen vermittelt und zur Rollen-Übernahme anleitet. Die Jugendlichen werden in die traditionelle Lebens- und Gedankenwelt ihrer Stämme eingeweiht (YOUNG 1965; POPP 1969) und erhalten damit den Auftrag, den Stamm in seiner Existenz und seinen Werten zu sichern. Die Formen der Initiation sind in allen Gesellschaften unterschiedlich, aber immer steht der Gedanke an Tod und Wiedergeburt mit ihnen in ursächlichem Zusammenhang: Das unmündige Kind stirbt, und der wissende Erwachsene beginnt zu leben. Initiation und die Vermittlung von Traditionen sind in einfachen Gesellschaften häufig ein Ersatz für individuelle Erfahrungen, die in Industriegesellschaften durch die Wissenschaft immer neu überprüft werden können. Die fraglose Übernahme der Tradition und die Versicherung, sie zu leben und weiterzuvermitteln, wird erreicht durch die Identifikation. Diese Identifikation ihrerseits wird ermöglicht durch den rituellen und feierlichen Charakter der Initiation, die dem „neuen“ Erwachsenen eine besondere Stellung attestiert. Die Initiation kann man als erste Form einer formalen Erziehung ansehen, die in einer außerfamilialen Institution geschieht. Dadurch übernimmt diese Institution gleichzeitig die Kontrolle über die Erziehung während eines entscheidenden Lebensabschnitts.

Die Autoritätsordnung der traditionellen Gesellschaft ist statisch: Der Alte genießt aufgrund von Erfahrung und Weisheit höheres Ansehen als der Jüngere. Die europäisch geprägte Schule verletzt aber diese Hierarchie empfindlich, denn sie kehrt sie um: Das Kind lernt lesen und schreiben, es wird u. a. mit einer europäischen Fremdsprache vertraut gemacht; das alles verspricht ihm, zumindest theoretisch, teilnehmen zu können an den vermeintlich größeren geistigen und wirtschaftlichen Möglichkeiten des „gebildeten Menschen“. Früher waren die Alten die Wissenden, die die Jüngeren lehrten. Heute ist es umgekehrt: Die Schule ermöglicht den Heranwachsenden, die „wissendere“ Position einzunehmen. Dazu kommt, daß Kinder, die zur Sekundarschule gehen, häufig die Familie und das Dorf verlassen müssen und nur selten in das Dorf zurückkehren. Gerade die Migration bringt viele soziale Probleme, die zwar indirekt auch von der Schule verursacht wurden, deren Lösung sie aber hilflos gegenübersteht, weil sie sie als solche noch nicht in den Blick gefaßt hat. So gesehen, trägt die Schule zur Schwächung traditionaler Strukturen und Autoritätsverhältnisse bei und führt zu gesellschaftlicher und individueller Entfremdung.

Diese Schule vermittelt weitgehend Wissen, das ein Afrikaner nur bedingt gebrauchen kann, das ihn auch nicht in die Lage versetzt, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Da das Wissen wenig mit ihm selbst zu tun hat und daher abstrakt bleibt, lernt er es auswendig. Das Auswendiglernen deutet wiederum darauf hin, daß die Schule einen fast „magischen“ Charakterzug erhält: Das Auswendiglernen in der Schule steht in der Gefahr, zu einer pragmatischen Identifizierung mit den weitgehend europäisch konzipierten Lerninhalten zu führen.

In der familialen Sozialisation erfährt der Afrikaner eine Gemeinschaft: Als Kind werden alle seine Bedürfnisse befriedigt, und nach der Trennung von der Mutter erfolgt die Integration in die Kinder- und Jugendgruppe. Die Gemeinschaft, der Clan, erwartet nicht nur die völlige Integration und Identifikation, sondern bietet auch wirksamen Schutz und Unterstützung. Die Schule dagegen löst den einzelnen aus dieser Hierarchie heraus, indem sie ihm einerseits Selbständigkeit verspricht, ihn aber andererseits des Schutzes der Gruppe beraubt, ohne ihm einen neuen Halt zu vermitteln.

Auf dem Hintergrund der traditionellen Sozialisation muß sich die formale Schule verhängnisvoll auswirken (G. GROHS 1967; E. GROHS 1972; MÜHLMANN 1965, S. 303; 1975).

Die historische Redlichkeit gebietet zwar den Hinweis, daß die Schäden der reinen Scholarisation durch die formale Schule – insbesondere als *bookish school* – relativ früh erkannt wurden; sowohl in den Phelps-Stokes als auch in den missionspädagogischen Konzepten wurde die Schule als Raum der Werkstätigkeit konzipiert, die als Teil der Gemeinwesenentwicklung mit der Gemeinde praktisch verbunden sein sollte (JONES 1922; JONES 1925; LEWIS 1962). Es ist aber die weitere Feststellung nicht minder notwendig, daß die traditionellen Formen der Sozialisation bisher noch niemals didaktisch bewußt in das Schulkonzept aufgenommen wurden. Wenn die Schule weitgehend erfolglos blieb (in dem Sinn, daß eine große Zahl der Schüler das formale Ziel nicht erreichte), dann vor allem, weil sie ausschließlich der westeuropäischen Tradition und den sich dahinter manifestierenden Interessen verbunden war und alle Adaptationsversuche als Konzessionen verstanden hat (RÖHRS 1971). Die Bemühungen heute, in den Schulen in ländlichen Gebieten Ziele einer stärkeren Ruralisierung und Gemeindeentwicklung zu verwirklichen, scheitern u. a. daran, nur ein Bruchteil der Kinder die Schule für längere Zeit besucht.

Im Zusammenhang mit dem Versuch einer stärkeren Berücksichtigung der Belange der ländlichen Regionen stellt PHILLIPS (1976, S. 108) ernüchternd fest: „These usually were rejected by the local population, for whom education was a means to escape from rural tasks to clerical employment, and who regarded a rural practical bent in the curriculum as resulting in „second-best“ education.“ Auf dem Hintergrund der als „zweitbest“ empfunden ruralisierten Schule formulierten die Eltern ihre Wünsche nach „richtigen Schulen“, das sind also solche Institutionen, in denen nach Möglichkeit alle jene Inhalte gelehrt werden, die eine akademische Berufslaufbahn sichern. So berichtet BEEBY (1966, S. 30) von seinen Bemühungen, die Maori-Chiefs im Innern Neuseelands zur Gründung einer Sekundarschule mit einem naturwissenschaftlich-technologischen Schwerpunkt zu veranlassen, um den Entwicklungsbedürfnissen des Landes entsprechen zu können. Unter dem Eindruck der Missionare in diesem Distrikt bestanden die Häuptlinge aber auf einer streng klassischen Ausrichtung der neuen Schule. Unter dem Einfluß der traditionssicheren theologischen Welthaltung erschien ihnen Bildung weitgehend identisch mit den „Oxbridge-Graden“. Diese Einstellung wird erst allmählich überwunden. – Das Beispiel kennzeichnet einmal die Gefahren einer Hierarchisierung der Bildung durch die einflußreichen sozialen Schichten, die eine „erstklassige Bildung“ für ihre Kinder beanspruchen und gleichzeitig deren inhaltliche Gestaltung zu bestimmen versuchen. Es zeigt aber zum anderen auch die starke Abhängigkeit der Schulvorstellungen von westlichen Ideen und ihren Erfolgsverheißungen.

Erst nach dem Scheitern der Schule als Lehranstalt (*bookish school*) sowie als einer an den ländlichen Bedürfnissen orientierten Institution (*ruralized primary education*) beginnt erneut ein Prozeß der kritischen Überprüfung, dessen Ergebnisse sich folgendermaßen zusammenfassen lassen: (1) Der „Graben“ zwischen Schule, Elternhaus und Gemeinde ist noch niemals und nirgends so groß gewesen wie gegenwärtig in Afrika (NAJMAN 1976, S. 60). (2) Die wichtigsten Gründe für diese Gegensätzlichkeit liegen darin, daß die Schule eindeutig an westlichen Modellen orientiert ist und die Sozialisationsfaktoren und -agenturen des afrikanischen Lebens nicht entsprechend berücksichtigt werden. (3) Die daraus gezogenen Folgerungen und Forderungen zielen auf die Entwicklung einer Schule, die sich primär auf die Lebensmöglichkeiten in der Dritten Welt ausrichtet. (4) Zur Gestaltung einer derartigen Schule ist vorlaufende Forschung notwendig (PHILLIPS 1975, S. 228), die die beiden folgenden Aufgaben zu erfüllen hätte: Einmal muß eine Sozialisations- und Berufsfeldforschung einsetzen, die die gegenwärtigen Sozialisationspraktiken klärt sowie die Berufsstrukturen und ihre Entwicklungsmöglichkeiten zu erhellen versucht; zum anderen muß im Rahmen dieser Forschungspraxis, die kooperativ von einem Team afrikanischer und westlicher Wissenschaftler gestaltet werden könnte, ein entscheidender Schritt zur Konstituierung einer Theorie der Schule als eines wichtigen Glieds einer eigenständigen Erziehungswissenschaft vollführt werden.

Angesichts der Umbruchsituation in den Gesellschaften der Dritten Welt stellt sich die Frage nach dem verbindlichen Bildungsziel und den pädagogischen Eckwerten zu seiner Realisierung. Es gilt, personale Identität in einer Situation zu sichern, in der die traditionale Welt fortlaufend in Rivalität mit den Inhalten der Modernität (die rein modernisierungstheoretischen Konnotationen der Formeln seien hier einmal ausgeklammert) gesetzt ist. Als Aufgabe der Schule ergeben sich folgende Konsequenzen:

(1) *Sozialisierende Interaktion zwischen Schule und Gesellschaft*: Die hier notwendige Vermittlung kann erst gewährt werden, wenn die Sozialisationsagenturen, wie Familie, *peer group*, *clan*, in ihrer sozialen und erzieherischen Funktion sehr viel stärker zum Gegenstand der Reflexion erhoben werden. Gerade im Rahmen der Arabisierung- und Afrikanisierungstendenzen sollte über die informellen Sozialisationsinstanzen bewußt reflektiert werden, und sie sollten in den Curricula, didaktischen Materialien sowie im Unterricht entsprechend Berücksichtigung finden. Dadurch vermag der „Graben“ zwischen Schule und Gesellschaft eingeebnet zu werden.

(2) *Die Gemeinschaftsschule*: Überbrückt werden kann dieser „Graben“ erst, wenn die Schule zu einer „Gemeinschaftsschule“ wird, wie mehrfach gefordert wurde (PHILLIPS 1975, S. 101; NAJMAN 1976, S. 61). Die Gemeinschaftsschule soll als gemeindeoffene Institution zum einen Fragen des Gemeindelebens als Projekte aufnehmen und an ihrer Lösung beitragen; sie hat zum anderen die Eltern in die Fragestellung der Schule einzubeziehen – sei es in Gestalt einer Arbeit mit Eltern und Kindern, sei es im Rahmen der Erwachsenenbildung. Nur auf diese Weise kann vermieden werden, daß die Kinder in eine Konfliktsituation zwischen den Sozialisationsinstanzen geraten und daß die wichtigste humane Impulssetzung der Schule hinsichtlich einer Vertiefung der zwischenmenschlichen Kommunikation ohne Adressaten bleibt.

(3) *Einfluß der sozialen Struktur der Schule*: Zur Aktivierung der Sozialisationsfunktion muß die soziale Struktur der Schule selber von allen Beteiligten mit dem Ziel analysiert werden, die konstruktiven Vorschläge bei der Reform zu berücksichtigen. Schüler und Eltern sind außerordentlich aufgeschlossen für pädagogische Fragen – seien sie nun administrativer, organisatorischer oder didaktischer Art –, zumal wenn sie dadurch praktischen Einfluß gewinnen können. Gerade metatheoretische Reflexionen über die Schule und ihre didaktischen Verfahren führen auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrung zu einer Bewußtseinserschärfung, die geeignet ist, eine Revision des eigenen Verhaltens zu erwirken und zu einer gelungenen Sozialisation beizutragen. „Gelungene“ Sozialisation – im Gegensatz zur „krankmachenden“ Wirkung der Schule – hieße dann gerade nicht eine „Identifizierung mit dem Angreifer“ (BOSSE/RUDERSDORF 1976, S. 43), sondern reflektierte Identitätsfindung in der sozial gestalteten Umwelt.

(4) *Die Schule als soziale Umwelt*: Unter diesem Blickwinkel können die mitmenschlichen Beziehungen in der Schule selber zum Anlaß der Planung und Gestaltung werden. Individualisierung (Einzelarbeit) und Sozialisierung (Gruppenarbeit) sind Konkretionen von sich ergänzenden Sozialisationsstilen in der Schule. Hier wäre auch kritisch nach dem Einbezug altbewährter bzw. neu zu erprobender Verfahren Ausschau zu halten, wie DALTON-, MONTESSORI-, WINNETKA-Methoden oder *Team Teaching*, polytechnische Lern- und Arbeitsformen, programmiertes Lernen, außerschulische Lernformen.

(5) *Außerschulisches Lernen*: Es ist nicht zufällig, daß auf dem Hintergrund der Weltbildungskrise auch für die Dritte Welt die Formen des außerschulischen Lernens (*non-formal learning*) besonders betont werden (vgl. BREMBECK 1974). Als „Lernen zu leben“ (FAURE

1972) ist dessen Sozialisationsrelevanz bedeutend, weil es sich im Lebensalltag vor realen Aufgaben als Lösungsbeitrag ausweist. Ein besonderes Problem bleibt der Aufweis angemessener Aufgaben, die mit ihrer sozialen und ökonomischen Bedeutung auch pädagogische Relevanz verbinden. Soweit die Sozialisationsfunktion der Schule sich aufgrund von Evaluationsstudien abschätzen läßt, ist festzustellen: Die Schule hat sich bislang zu stark an ihrem formalen Curriculum orientiert. Abgesehen von der hohen Quote der vorzeitigen Abgänge und Sitzenbleiber, bewirkt sie trotz ihrer formalen Zielstellung weniger Wissensvermittlung als die Eröffnung neuer Perspektiven und Fragestellungen. Dieser eigentliche Bildungsertrag ist indessen weniger ein direktes Resultat des Schulbesuchs als einer katalysatorischen Wechselwirkung zwischen den Schulergebnissen und den lebendig gewonnenen Erfahrungen im Rahmen der weiteren Sozialisationsagenturen. So ist auch der kritisierbare, in einem residuellen Minimum freilich nicht aufgebbare Modernisierungseffekt der Schule nicht unmittelbares Ergebnis ihrer didaktischen Bemühungen, vielmehr häufig ein sekundäres Ergebnis des Zusammenspiels weiterer Erfahrungskreise².

Angesichts dieser unmittelbaren Verquickung der Sozialisationsmuster von traditionaler und moderner Welt sowie ihrer Begleiterscheinungen der Verunsicherung muß sich das Lernen im individuellen wie im politisch-gesellschaftlichen Leben selber bewähren, um vor der realen Aufgabe sogleich die Antwort zu suchen. Diese offene Lernsituation stellt völlig neue Anforderungen an alle Beteiligten: Schüler, Lehrer, Eltern, Gemeindemitglieder; sie erhöht damit nicht nur den Reiz des Lernens, sondern erschwert auch seine Gestaltung, insbesondere seine Identifizierbarkeit als schulisch abprüfbare und damit qualifizierende Lernfunktion. Diese Schwierigkeiten müssen klar gesehen werden, weil sie rechtzeitig in der Bildung der Lehrer, Erzieher und Erwachsenenbildner wahrgenommen sein wollen. Im Grunde macht dieses Modell des Sozialisationsfaktors ‚Schule‘ ernst mit dem Gedanken des lebenslangen Lernens, das nicht nur das Leben begleitet, sondern auch stets Querverbindungen zwischen den Lernenden der verschiedenen Ebenen schafft. Daß dieses Modell in einem ersten Ansatz in Tansania verwirklicht wurde, verleiht ihm den Vorzug der beispielhaften Erprobung (HINZEN 1979).

(6) *Leben lernen*: Die UNESCO hat durch die FAURE-Kommission die Integrationsformel für die Sozialisationsbestrebungen (FAURE 1972) geprägt. Leben lernen ist demnach der eigentliche Ertrag aller Sozialisation, sowohl in den Industrie- als auch in den Entwicklungsgesellschaften. Es handelt sich um ein dynamisches Geschehen, das in seinem integrativen Grundcharakter, in der Selbstbewußtwerdung als zentraler Form des lebenslangen Lernens gipfelt. Der Mensch als das unvollendete Wesen (*unfinished man*; FAURE 1972, S. 157) ist hineingestellt in die Gesellschaft, und er findet lernend in dem Maß seine Selbstvollendung, wie er an der Gestaltung der Gesellschaft, deren konstitutiver Teil er ist, verantwortlich mitwirkt. Daher ist das Lernen ein lebenslanger und weltweiter Prozeß, der

2 Vgl. INKELES (1974, S. 20): „... we believe that any one feature of the school as a social system may influence the child's development with regard to several themes relevant to the definition of individual modernity. Moreover, several socialization processes may be involved in the acquisition of any one of the attitudes, values, and modes of behaving relevant to defining individual modernity.“ Vgl. auch CUNNINGHAM (1974, S. 62): „Where, then, lie the sources for the student's modernity? Some may come from parents, some from the school curriculum, and some from the school environment. But much of it must come from elsewhere, perhaps from sources outside the home and the school, such as the urban environment and mass media. If the school imparts modernity, the ways in which it does are not all identifiable.“

im Schulhaus lediglich Impulse empfängt, die aber von Anbeginn das außerschulische Leben vielfältig einzubeziehen haben³. – Leben lernen als Kern der Sozialisation ist in der Dritten Welt ein nicht weniger komplexer Vorgang als in den Industrieländern (RÖHRS 1977, S. 46). Als zentrale Funktion der Schule muß die Sozialisation sehr konkret sowohl die Allokations- und Qualifikationsfunktion als auch die Enkulturation und Personalisation übergreifen. Leben lernen heißt daher stets auch, für seine Lebensaufgabe qualifiziert werden, was partiell als Teilziel jeweils ein Lebenkönnen im Sinne eines *know-how*, *know-what*, *know-where-to* einschließt (vgl. JANTSCH 1975, S. XIII). Entscheidend für das Gelingen der Sozialisation ist der Einbezug der politischen und ökonomischen Dimension, die die Sicherung der Freiheit von sozialer Unterdrückung und materieller Not zu gewährleisten hat, denn Freiheit existiert im Einzelleben nur in dem Maß, wie sie in der Gesellschaft verwirklicht wurde⁴.

3.3. Die Allokationsfunktion

Eine universal gültige Aussage über die Allokationsfunktion der Schule kann nicht gemacht werden, da immer eine konkrete historisch-gesellschaftliche Situation aufgesucht und der Zusammenhang dort rekonstruiert werden muß. Einige Studien zu Entwicklungsländern (CURRIE 1977; HEYNEMAN 1976 a, 1976 b; HOLSINGER 1975; YAUGER/YAUGER 1975; ALEXANDER/SIMMONS 1975; PREWITT 1972; BUGNICOURT 1971; GOULD 1971; HENNESSY 1979; FOSTER 1966) zeigen in ihrem Design Parallelen zur Ermittlung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft, Schulleistung und -abschluß sowie beruflicher Position in Industrieländern. Die strukturelle Heterogenität der Entwicklungsgesellschaften bildet freilich für die Anwendung derartiger, für westliche Industriegesellschaften entworfener Designs grundsätzliche Probleme. Die Bestimmung der sozialen Herkunft und des beruflichen Status setzt ein plausibles Schichtmodell einer Gesellschaft voraus. In den meisten Entwicklungsgesellschaften finden sich aber gerade verschiedene Schichtungssysteme nebeneinander, die freilich durch das innergesellschaftliche Machtgefälle miteinander verwoben werden. Ethnische Zugehörigkeit, regionale Herkunft, Stellung im Verwandtschaftssystem, Geschlecht spielen z. B. in afrikanischen Gesellschaften für die soziale Differenzierung neben Beruf, Einkommen oder Ausbildung eine Rolle. Die Komplexität wächst, wenn man darüber hinaus bedenkt, daß nicht nur den einzelnen Schichten, sondern den jeweils nebeneinander bestehenden Schichtungssystemen strukturell heterogener Gesellschaften eigene Sozialisationsmuster zugeordnet werden können.

3 Dieser Gedanke der Selbstfindung und Selbstverwirklichung im Medium der spezifisch afrikanischen Welt ist unter unterschiedlichen, ja gegensätzlichen Voraussetzungen bereits früh von LÉOPOLD S. SENGHOR und JULIUS K. NYERERE konzipiert worden (vgl. hierzu NYERERE 1967; CASTLE 1972; AXT 1979b). Die Konkretisierung dieses Weges zu einem Sozialisationsmodell begann in Tansania mit den *Ujamaa Villages* im Zusammenhang mit dem Konzept des lebenslangen Lernens. Gegenwärtig wird ein derartiges Sozialisationsmodell auch in der Theorie vertreten: „In this respect the model can be considered occupation-oriented as well as location- and time-oriented, in that it matches the normal course of events within a community“ (vgl. u. a. HARMAN 1974, S. 82).

4 So heißt es auch im FAURE-Report 1972, S. 60: „Education, being a subsystem of society, necessarily reflects the main features of that society. It would be vain to hope for a national, human education in an unjust society.“

Dieses (nicht nur) methodischen Problems war sich FOSTER (1977), obwohl er nicht ausdrücklich auf den strukturell heterogenen Charakter der Entwicklungsgesellschaften rekurriert, in seinem *state of the art*-Bericht bewußt. Die Ergebnisse werden im folgenden – ergänzt durch die Resultate einiger dort nicht erfaßter Einzelstudien – referiert:

(1) Beim Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulzugang, Schuldauer, Schulerfolg sind vornehmlich von Geographen unternommene Untersuchungen über Schulstandorte zu berücksichtigen. Für Afrika sind die hier aufweisbaren Unterschiede zwischen den Regionen eines Landes größer als zwischen Ländern. Wahrscheinlich sind sogar die Unterschiede zwischen Distrikten größer als die zwischen Regionen. Die für den Zugang zur Schule und den Schulerfolg wichtige Schulstandortbestimmung erfolgt dabei nicht zufällig, sondern folgt sozial- und wirtschaftsgeographisch beschreibbaren Gesetzmäßigkeiten.

(2) Bei der Einführung westlicher Schulen in der Kolonialzeit wurden in Afrika die Schüler eher aus innerhalb der vorkolonialen Gesellschaft marginalisierten Gruppen gewonnen, während z. B. in Indien die Sekundar- und die Tertiärstufe des neuen Bildungssystems eher von Kindern höherer sozialer Schichten, dort vor allem der Brahmanenkasten, eingenommen wurden. Die Rekrutierungsmuster hingen unter anderem mit der Form der Kolonialverwaltung, z. B. *direct* oder *indirect rule*, zusammen. Für die schon im 19. Jahrhundert formell entkolonialisierten Gesellschaften Südamerikas ist eine starke Elitenreproduktion im Schulsystem anzunehmen. Für Afrika haben wir es bei der erstmaligen Statuszuweisung durch Schule also eher mit einer Statusrevision, für Indien und Südamerika mit einer Statusbegründung zu tun.

(3) Für alle Entwicklungsländer gilt, daß tendenziell Schulzugang, -dauer und -erfolg mit der sozialen Herkunft, gemessen durch den Beruf oder die Ausbildung des Vaters usw., positiv korrelieren. Dabei sind jedoch große intergesellschaftliche Unterschiede zu beachten. Während in einigen durch eine rigide Klassenstruktur gekennzeichneten südamerikanischen Gesellschaften die Kinder armer Bauern oder Arbeiter fast völlig vom Sekundarschulbesuch ausgeschlossen sind, kommt in Afrika immer noch eine beträchtliche Minderheit der Sekundarschüler und Studenten aus analphabetischen, in der Subsistenzlandwirtschaft tätigen Familien.

(4) Die soziale und ethnische Herkunft beeinflußt stärker den Schulzugang. Je weiter ein Kind in der Schule kommt, desto schwächer wird die Beziehung zwischen Herkunft und Schulerfolg. Die soziale Herkunft verliert also im Lauf der Schulzeit für den Schulerfolg an Bedeutung.

(5) Vergleichsuntersuchungen lassen die Tendenz erkennen, daß Faktoren der sozialen Herkunft für die Schulleistung, gemessen in standardisierten Tests, im gleichen Umfang bedeutsam werden, wie sich eine Gesellschaft „modernisiert“.

(6) Für den Zusammenhang von Schulerfolg und Berufsposition ist festzustellen, daß zu Beginn der postkolonialen Entwicklung der Gesellschaften der Dritten Welt der erfolgreiche Abschluß der Sekundar- und womöglich der Hochschule nahezu der einzige Weg in Positionen des „modernen“ Sektors war. Mit dem starken Ansteigen der Absolventenzahlen, für die kaum Arbeitsplätze in Führungspositionen bereitgestellt werden können, tritt das u. a. von HANF et al. (1977) beschriebene Wechselspiel von Forderungen nach angemessenen Beschäftigungsmöglichkeiten und nach Ausbau der höheren Stufen des Bildungssystems auf, das mit einer unproduktiven Ausweitung des öffentlichen Dienstes in vielen Ländern inzwischen an seine Grenzen gestoßen ist.

(7) Angesichts der Knappheit an Positionen auf mittlerer und höherer Ebene tritt ein auch in westlichen Industriegesellschaften nicht unbekannter Verdrängungswettbewerb auf. Die länger schulisch Ausgebildeten verdrängen die weniger gut schulisch Ausgebildeten aus ihren Arbeitsplätzen. Zugleich gewinnen neben dem formalen Schulabschluß wieder stärker Faktoren der sozialen und ethnischen Herkunft bei den Prozessen der Statuserhaltung und Mobilität an Gewicht.

(8) Die beobachteten Tendenzen des Zusammenhangs von Schulerfolg und beruflicher Position lassen sich in einem Phasenmodell der Statuszuweisung zusammenfassen: In den am wenigsten entwickelten Gebieten ist wegen der sehr begrenzten Schulzugangsmöglichkeiten der direkte Einfluß der Schulbildung auf den folgenden beruflichen Status groß, mit fortschreitender Entwicklung und steigenden Absolventenzahlen sinkt der auf die Schulbildung und -leistung zurückführbare Varianzanteil der Erklärung der Berufsposition (*achievement suppression*), und Herkunftsfaktoren gewinnen an Bedeutung. Schulen werden zu einem Instrument des Statuserhalts Privilegierter, sie verlieren tendenziell die Funktion einer Agentur der Aufwärtsmobilität für Nicht-Privilegierte. In dieser zweiten Phase befinden sich gegenwärtig viele afrikanische Gesellschaften. „Moderne“ rigide Schicht- und Klassenstrukturen bilden sich heraus.

4. Die Dimensionen der Schule

4.1. Die strukturelle Dimension

Fragen von Einheitlichkeit und Differenzierung in Schule und Unterricht werden innerhalb der strukturellen Dimension erörtert. In der Literatur sind verschiedene Klassifikationsschemata entwickelt worden (vgl. LENHART 1977), mit denen die im internationalen Raum praktizierten konkreten Differenzierungsformen genau beschrieben werden sollen. In diesen Klassifikationen sind freilich Differenzierungsformen der Schulen der Dritten Welt kaum berücksichtigt. Während in der deutschen Diskussion vorwiegend eine Grobeinteilung nach äußerer, struktureller oder Interdifferenzierung gegenüber innerer, Binnen- oder Intradifferenzierung vorgenommen wird, soll im folgenden als Kategorie der Umfang einer Differenzierungsmaßnahme aufgenommen und zwischen drei Umfangsabstufungen unterschieden werden: (1) Differenzierungen, die die Struktur des gesamten Schulsystems einer Gesellschaft oder politischen Einheit bestimmen (*interschool grouping*); (2) Differenzierungen, die sich auf die Struktur einer Einzelschule beziehen, aber nicht mehr die Struktur des Schulsystems betreffen, dem die einzelne Schule eingelagert ist (*interclass grouping*); (3) Differenzierungen, die sich auf den Unterricht innerhalb einer vorgegebenen Einheit vor Lernenden, z. B. einer Klasse, unterhalb der Einzelschulebene erstrecken und sich somit nicht mehr auf die Struktur der Schule, der die Einheit von Lernenden angehört, insgesamt beziehen (*intraclass grouping*). Äußere oder strukturelle Differenzierungen sind solche der Stufen 1 und 2, Binnendifferenzierungsreformen gehören zur Stufe 3.

Für die *interschool*-Differenzierungsformen in den Gesellschaften der Dritten Welt liegen aggregierte bzw. leicht aggregierbare Daten vor. – Nominell umfassen die Primarstufe meist sechs, die Sekundarstufe I drei bis vier und die Sekundarstufe II zwei bis drei Schuljahre. Im Sekundarbereich I gibt es durchschnittlich drei Schulzweige, im Sekundarbereich II vier Schulzweige (WORLD SURVEY OF EDUCATION 1971; UNESCO 1977, S. 121–143). Das nominelle Schuleintrittsalter liegt im Mittel bei sechs Jahren.

Freilich bieten diese Zahlen nur Hinweise auf den schnellstmöglichen Schuldurchlauf. Relativ hohe Wiederholer- und Abbrecherquoten bestimmen die Wirklichkeit. 1974 hat die Weltbank damalige Besuchsdaten für ausgewählte Länder und Regionen zusammengestellt (WORLD BANK 1974, S. 70; vgl. auch CARCELES 1979). In den Ländern Columbien, Dominikanische Republik, Guatemala und Panama durchliefen die Primarstufe mit Erfolg durchschnittlich 39% der Schüler (Städte: 51%, ländliche Gebiete: 22%). Anstelle einer vorgesehenen Ausbildungsleistung von 6 Schuljahren je Primarschüler mußten die Schulen durchschnittlich tatsächlich insgesamt etwa 2,5 mal (auf dem Land etwa 10 mal, in den Städten 1,6 mal) so viele Schuljahre aufbringen, um einem Schüler zum vorgesehenen Abschluß zu verhelfen. In Ländern, wo das Bruttosozialprodukt unter \$ 1 500.– je Kopf der Bevölkerung liegt, umfassen nur 53 bis 89% der städtischen und nur 36 bis 62% der ländlichen Primarschulen alle Klassenstufen.

Die besonderen Bedingungen in Entwicklungsländern gebieten Vorsicht gegenüber einer kurzschlüssigen Übertragung von Hypothesen, die für Industriegesellschaften formuliert wurden, wie die folgenden: (1) Bezogen auf die Qualifikationsfunktion, machen horizontal gestufte Schulsysteme potentiell mehr Schüler mehr Wissen zugänglich; langfristig steigt das Qualifikationsniveau insgesamt. (2) Bezogen auf die Sozialisationsfunktion, ist Lernen, das soziale Konflikte nicht verdeckt, sondern bewußt macht und sie austrägt, eher in comprehensiv organisierten Schulmodellen als in gegliederten, sozial weitgehend entmischten Organisationsformen möglich. (3) Die jeweilige Art differenzierender Schulorganisation

wirkt sich auf die Allokationsfunktion der Schule aus: Systeme mit relativ kurzer gemeinsamer Primarschulzeit und anschließender Aufgliederung der Sekundarstufe in vertikal parallel laufende Schularten sind selektiver als horizontal gestufte Modelle, die stärker die Gleichheit der Lernprozesse und -ergebnisse der Schüler fördern.

Trotzdem gibt es keine Gründe, eine prinzipiell andere Auswirkung der Struktur von Schulsystemen in der Dritten Welt anzunehmen. Für Differenzierungsformen der Schulen der Dritten Welt auf den unter (2) und (3) genannten Ebenen liegen keine in der Bundesrepublik zugänglichen aggregierten Daten vor. Aus den zahlreich vorliegenden Länderstudien müßte sich jedoch wenigstens ein ungefähres Bild der praktizierten Differenzierungen gewinnen lassen.

4.2. Die administrative Dimension

Der Begriff der Bildungsadministration deckt auch im Sprachgebrauch der Länder der Dritten Welt einen großen Bereich ab. In einem sehr weiten Bedeutungsumfang wird er fast identisch mit der Bildungspolitik und Bildungsplanung. Der zusammenfassende Bericht über die Bildungsentwicklung der 70er Jahre in Asien (*Educational Policies and Plans in Asia* 1977) unterscheidet zwischen administrativen Aufgaben auf nationaler, provinzieller bzw. teilstaatlicher, bezirklicher, lokaler und institutioneller (d. h. die einzelne Schule betreffender) Ebene.

Für die meisten Länder der Dritten Welt ist charakteristisch, daß Reformbestrebungen der Schulverwaltung unter weitgehendem Ausschluß der lokalen und institutionellen Ebenen diskutiert werden. Von den vier Modellen, die PONSIOEN (1972, S. 23) für die Verankerung von Schulen in ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld konstatiert hat – das Auferlegungsmodell, das Überredungsmodell, das Interaktionsmodell und das Partizipationsmodell –, werden die ersten leider sehr häufig, die letzten, besonders das Partizipationsmodell, nur sehr wenig praktiziert. Tatsächlich müssen im sozialen und ökonomischen Umfeld einer Schulinstitution bestimmte Voraussetzungen geschaffen sein, bis die Mehrheit der Bevölkerung die Schule als ihr und ihren Kindern nützliche Einrichtung annehmen kann, für die es sich Beiträge zu leisten lohnt. Sonst bleibt die Schule bestenfalls toleriertes oder im gegenteiligen Fall abgelehnte und boykottierte Auferlegung fernstehender Macht. Um so wichtiger ist das Einbringen von Interessen der unmittelbar betroffenen Bevölkerung im Partizipationsmodell.

Als typische Schwäche der Verwaltung z. B. in arabischen Ländern hat EL GHANNAM (1977) herausgestellt: (1) das Zurückbleiben der Verwaltungsmaßnahmen hinter neueren Entwicklungen des Bildungswesens und der Bildungspolitik; hier wird besonders das unzureichende Funktionieren klassisch büropraktischer Verwaltung angesichts der Bildungsexpansion angesprochen; (2) die Resistenz oder nur bedingte Aufnahmekapazität der bestehenden Verwaltungssysteme gegenüber modernen Managementtechniken; (3) die Unfähigkeit der vorhandenen Verwaltung, die Durchführung erwünschter Innovationen zu sichern.

Für Südasien mit besonderem Blick auf Sri Lanka stellt PASKARALINGAM (1977) ähnliche administrative Mängel fest. Zu bezweifeln ist, ob die weitere Verbreitung verfeinerter Management-Techniken, wie sie z. B. EL GHANNAM für die arabischen Länder fordert oder BOUNDY (1977) zur Lösung der Bildungsprobleme der Republik Mali anwenden

möchte, die jeweiligen Gesellschaften einen wesentlichen Schritt voranbringt. Bei dort geäußerten Überlegungen bleiben Fragen der Verbindung der Schule mit ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld und vor allem Probleme der Binnenstruktur der Einzelschule unangesprochen. Dies betrifft vor allem die institutionellen Rahmenbedingungen der *Lehrerrolle*, z. B. die arbeitsrechtliche Absicherung, die Mitbestimmungsmöglichkeiten, den professionellen Freiraum der Lehrer; es betrifft die *Schülerrolle*, z. B. den unterschiedlichen Anregungscharakter der Schulorganisation für schulisch-kognitives und soziales Lernen, die Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler bei der Gestaltung von Unterricht und Schulleben (Phänomene, die in der Bundesrepublik vor allem mit sozialpsychologischen und interaktionistischen Konzepten erfaßt worden sind); es betrifft schließlich die *Schulverfassung* der Einzelschulen und damit die Festlegung der Regeln der formellen Kommunikation der im Feld der Schule einander begegnenden Gruppen und Einzelpersonen (hierfür hat besonders die Organisationssoziologie erste Theorien bereitgestellt). Alle diese Fragen sind für Schulsysteme der Dritten Welt noch weitgehend unerforscht.

Literatur

- ALEXANDER, L./SIMMONS, J.: The Determinants of School Achievement in Developing Countries: The Educational Production Function. World Bank Staff Working Paper No. 201. New York 1975.
- AXT, F.: Léopold Sédar Senghor und die Erziehungspolitik der Republik Senegal. Frankfurt a. M./Bern/Las Vegas 1979. (a)
- AXT, F.: Das Sekundarschulwesen in der Republik Senegal. Frankfurt a. M./Bern/Las Vegas 1979. (b)
- BAUER, A.: Kind und Familie in Schwarzafrika. Saarbrücken 1979.
- BEEBY, C. E.: The Quality of Education in Developing Countries. Cambridge/Mass. 1966.
- BOSSE, H./RUDERSDORF, K.-H.: Erziehung und Abhängigkeit. Der Bildungstransfer aus der Bundesrepublik Deutschland in Gesellschaften der Dritten Welt und die Bildungsforschung. In: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft 1 (1976), S. 14–52.
- BOUNDY, K.: Management and administration of educational services and establishments. In: Management Problems in Education. Examples from Panama, Mali, Sri Lanka. (UNESCO, Reports, Studies C. 25.) Paris 1977, S. 11–14.
- BREMBECK, C. S. (Ed.): New Strategies for Educational Development. Lexington/Mass. 1974.
- BRIM, O. G.: Socialization through the life cycle. In: O. G. BRIM/S. WHEELER: Socialization after Childhood. New York 1966, S. 3–49.
- BUGNICOURT, J.: Disparités scolaires en Afrique. In: Tiers Monde 12 (1971), S. 751–786.
- CARCELES, G.: Development of education in the world. A summary statistical review. In: International Review of Education 25 (1979), S. 147–166.
- CARNOY, M.: Education as Cultural Imperialism. New York 1974.
- CASTLE, E. B.: Education for Self-Help. London 1972.
- CLIGNET, R./SWEENEY, J.: Traditionelle und moderne Lebensstile in Afrika. In: Soziologie der Familie. (Sonderheft 14 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.) Köln 1970, S. 285 bis 322.
- COLEMAN, J. S. (Ed.): Education and Political Development. Princeton, N. J. 1965.
- COOMBS, P. H.: Die Weltbildungskrise. Stuttgart 1969.
- COOMBS, P. H./MANZOR, A.: Attacking Rural Poverty. How Nonformal Education Can Help. Baltimore/London 1974.
- CUNNINGHAM, I.: The relationship between modernity of students in a Puerto Rican High School and their academic performance, peers and parents. In: A. INKELES/D. B. HOLSINGER (Eds.): Education and Individual Modernity in Developing Countries. Leiden 1974, S. 47–64.
- CURRIE, J.: The occupational attainment process in Uganda: family background, academic achievement and occupational status in Uganda. In: Comparative Education Review 21 (1977), S. 14–28.
- Educational Policies and Plans in Africa in the 1970's. Summaries and Synthesis.* (UNESCO, Reports, Studies C. 54.) Paris 1977.

- Educational Policies and Plans in Asia in the 1970's*. Summaries and Synthesis. UNESCO, Reports, Studies C. 46.) Paris 1977.
- EL-GHANNAM, M.: An Overview of the Administrative Situation in Education in the Arab Countries. (UNESCO, Reports, Studies S. 24.) Paris 1977.
- ERNY, P.: L'enfant et son milieu en Afrique noire. Paris 1972. (a)
- ERNY, P.: Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique noire. Paris 1972. (b)
- FAURE, E., et al. (Eds.): Learning to Be. Paris (UNESCO) 1972.
- FEND, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim/Basel 1974.
- FOSTER, P.: The vocational school fallacy. In: C. A. ANDERSON/M. J. BOWMAN (Eds.): Education and Economic Development. Chicago 1964, S. 142–166.
- FOSTER, P.: Education and Social Change in Ghana. Chicago 1966.
- FOSTER, P.: Education and social differentiation in less developed countries. In: Comparative Education Review 21 (1977), S. 212–229.
- GOULD, W. T. S.: Geography and equal educational opportunity in tropical Africa. In: Tijdschrift voor Economische en Sociale Geographie 62 (1971), S. 82–89.
- GROHS, E.: Traditionelle Erziehung und Schule in Nordnigeria. Eine Untersuchung unter Heranziehung von Lebensläufen nordnigerianischer Schulkinder. Saarbrücken 1972.
- GROHS, G.: Stufen afrikanischer Emanzipation. Stuttgart 1967.
- HANF, TH./AMANN, K. A./DIAS, P. V./FREMEREY, M./WEILAND, H.: Erziehung – ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika. In: Z.f.Päd. 23 (1977), S. 9–33.
- HARMAN, D.: Community Fundamental Education. A Nonformal Educational Strategy for Development. Lexington, Mass. 1974.
- HENNESSY, J.: British education for an elite in India 1780–1947. In: R. WILKINSON (Ed.): Governing Elites. New York 1969, S. 144–148.
- HEYNEMAN, S.: Influence on academic achievement: a comparison of results from Uganda and more industrialized societies. In: Sociology of Education 49 (1976), S. 200–211. (a)
- HEYNEMAN, S.: A brief note on the relationship between socioeconomic status and test performance among Ugandan primary school children. In: Comparative Education Review 20 (1976), S. 42 bis 47. (b)
- HINZEN, H.: Die Erwachsenenbildung und Entwicklung in Tansania. Hamburg 1979.
- HOLSINGER, D. B.: Education and the occupational attainment process in Brazil. In: Comparative Education Review 19 (1975), S. 267–275.
- INKELES, A.: The school as a context of modernization. In: A. INKELES/D. B. HOLSINGER (Eds.): Education and Individual Modernity in Developing Countries. Leiden 1974, S. 7–23.
- JANTSCH, E.: Design for Evolution. Self-Organization and Planning in the Life of Human Systems. New York 1975.
- JONES, T. J.: Education in Africa. A Study of West, South, and Equatorial Africa by the African Education Commission, under the Auspices of the Phelps-Stokes Fund and Foreign Mission Societies of North America and Europe. New York o. J. (1922).
- JONES, T. J.: Education in East Africa. A Study of East, Central and South Africa by the Second African Education Commission under the Auspices of the Phelps-Stokes Fund, in Cooperation with the International Education Board. New York o. J. (1925).
- LENHART, V.: Ein Kategorienschema zur Beschreibung von Differenzierungen in Schule und Unterricht. In: Pädagogische Differenzierungsmodelle. (Kontakt. Materialien zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Bd. 8.) Stuttgart 1977, S. 9–18.
- LEWIS, L. J. (Ed.): Phelps-Stokes Reports on Education in Africa. London/New York/Ibadan/Nairobi 1962.
- LLOYD, B.: Yoruba mother's report of child-rearing: some theoretical and methodological considerations. In: PH. MEYER (Ed.): Socialization: The Approach from Social Anthropology. London 1970.
- MOLNOS, A.: Attitudes towards Family Planning in East Africa. München 1968.
- MÜHLMANN, W. E.: Die Problematik des Kindes im Lichte der Kulturanthropologie. In: H. RÖHRS (Hrsg.): Die Jugendfrage, eine erzieherische Aufgabe. Frankfurt a. M. 1965, S. 303–308.
- MÜHLMANN, W. E.: Kindheit und Jugend in traditionellen und progressiven Gesellschaften. In: Jugend in der Gesellschaft. Ein Symposium. München 1975, S. 79–97.
- MURDOCK, G. P.: World ethnographic sample. In: American Anthropologist 59 (1957), S. 664–687.
- NAJMAN, D.: Bildung in Afrika. Wuppertal 1976.
- NYERERE, J. K.: Freedom and Unity. Oxford 1967.

- PARSONS, T.: Family structure and the socialization of the child. In: T. PARSONS/R. F. BALES: Family, Socialization and Interaction Process. New York 1955, S. 35–127.
- PASKARALINGAM, R.: Problems in educational administration faced by developing countries in the Asia region with special reference to Sri Lanka. In: Management Problems in Education. Examples from Panama, Mali, Sri Lanka. (UNESCO, Reports, Studies C. 25.) Paris 1977, S. 15–22.
- PHILLIPS, H. M.: Basic Education – A World Challenge. Measures and Innovations for Children and Youth. London/New York/Sidney/Toronto 1975.
- PHILLIPS, H. M.: Educational Cooperation between Developed and Developing Countries. New York/Washington/London 1976.
- PONSIOEN, J. A. (Ed.): Educational Innovation in Africa. Policies and Administration. Tilburg 1972.
- POPP, V. (Hrsg.): Initiation. Zeremonien der Statusänderung und des Rollenwechsels. Frankfurt a. M. 1969.
- PREWITT, K.: Schooling, Stratification, Equality: Notes for Research. Nairobi 1972.
- RÖHRS, H.: Afrika – Bildungsprobleme eines Kontinents. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1971.
- RÖHRS, H.: Bildungsstrategische Interdependenz zwischen Industrie- und Entwicklungsländern. In: Vereinte Nationen 2 (1977), S. 46–50.
- ROTHER, F. K.: Stammeserziehung und Schulerziehung. Braunschweig 1969.
- SCHULTZ, M.: Frühkindliche Erziehung in Afrika südlich der Sahara. Saarbrücken 1980.
- Trends and Projections of Educational Enrolment in the 25 least developed Countries: A Statistical Analysis.* Preparatory Expert Meeting for the Preparation of the Meeting of Senior Officials of the Ministries of Education of the 25 Least Developed Countries, Paris, 8 to 12 July 1974. Paris (UNESCO) 1974.
- UNESCO: Statistical Yearbook 1976. Paris 1977.
- WORLD BANK: Education (Sector Working Paper). o. O. 1974.
- World Survey of Education.* Vol. V. Educational Policy, Legislation and Administration. Paris (UNESCO) 1971.
- YAUGER, N. L./YAUGER, D.: The process of occupational status achievement: a preliminary cross-national comparison. In: American Journal of Sociology 81 (1975), S. 543–562.
- YOUNG, F.: Initiation Ceremonies. Indianapolis 1965.